



Comment gérer la variation dans l'enseignement du français langue étrangère aux États-Unis

Author(s): Albert Valdman

Source: *The French Review*, Vol. 73, No. 4 (Mar., 2000), pp. 648-666

Published by: American Association of Teachers of French

Stable URL: <https://www.jstor.org/stable/398602>

Accessed: 02-05-2019 14:25 UTC

JSTOR is a not-for-profit service that helps scholars, researchers, and students discover, use, and build upon a wide range of content in a trusted digital archive. We use information technology and tools to increase productivity and facilitate new forms of scholarship. For more information about JSTOR, please contact support@jstor.org.

Your use of the JSTOR archive indicates your acceptance of the Terms & Conditions of Use, available at <https://about.jstor.org/terms>



JSTOR

American Association of Teachers of French is collaborating with JSTOR to digitize, preserve and extend access to *The French Review*

Comment gérer la variation dans l'enseignement du français langue étrangère aux États-Unis

par Albert Valdman

LA QUESTION FONDAMENTALE à laquelle doivent répondre les enseignants de français langue étrangère (FLE) est: "Quel français enseigner?". La réponse à cette question s'avérerait facile lorsque l'absence d'études empiriques portant sur la variabilité de la langue autorisait le mythe de son uniformité maintenu par diverses institutions prescriptives dont l'Académie française est la plus saillante. Elle l'était aussi lorsque l'objet principal de l'enseignement du FLE se réduisait à la capacité d'interpréter des textes littéraires et à une connaissance des règles d'une grammaire artificiellement invariante.

Mais il devient de plus en plus malaisé d'y répondre au fur et à mesure que se débloque l'idéologie d'une langue unifiée et que commencent à paraître les résultats de travaux descriptifs montrant la grande diversité du français sur les plans diatopique (géographique), diastratique (social) et diaphasique (situation d'énonciation). D'autre part, la poussée du courant méthodologique privilégiant l'acquisition de la part des apprenants d'un certain niveau de compétence communicative conduit à réduire l'importance de textes écrits reflétant un usage rigoureusement normé au profit d'un échantillon extrait d'interactions verbales naturelles, donc, montrant au départ une grande variabilité.

L'objectif déclaré de l'approche communicative est l'acquisition de la part des apprenants d'une maîtrise quasi-native de la langue cible. Cela implique qu'ils puissent manier divers niveaux de langue et divers registres et qu'ils soient capables d'identifier certains traits caractéristiques des diverses variétés de la langue et de connaître les conséquences pragmatiques de l'utilisation de ces traits. Cet objectif relativement ambitieux ne peut pas être atteint si l'on se réfère uniquement à une norme monolithique—dénommée français standard (FS) qui, par surcroît, s'appuie sur une vision idéalisée du comportement langagier d'un groupe particulier de locuteurs, en l'occurrence les membres cultivés de la bourgeoisie parisienne ainsi que les Français ayant des liens sociaux étroits avec ce

groupe. Par contre, il est irréaliste de s'attendre à ce que, même à un niveau très avancé, des apprenants alloglottes puissent maîtriser les règles variables qui sous-tendent la compétence communicative des divers groupes de locuteurs natifs et des règles socioculturelles qui y sont associées. En fait, une compétence de communication véritablement native représente un objectif réductionniste pour des apprenants alloglottes puisqu'elle ne caractérise qu'un groupe particulier de la communauté linguistique cible, par exemple, la compétence communicative d'adolescents parisiens, celle de quadragénaires cultivés de la Touraine, etc. Il est clair que les locuteurs natifs ne s'attendent pas à retrouver leur propre comportement langagier chez des locuteurs alloglottes, en particulier chez ceux qui ont acquis leur maîtrise de la langue principalement en salle de classe. Au contraire, ils s'attendent à ce que ceux-ci parlent "mieux" qu'eux, c'est-à-dire qu'ils aient acquis une variété de la langue dans laquelle certaines variantes sont gommées, c'est-à-dire, une variété neutre.

L'objet de cet article est de tracer plusieurs voies pour une incorporation prudente et réfléchie de la variation linguistique dans l'enseignement du FLE aux Etats-Unis. Dans la première partie de mon exposé, j'examinerai certains aspects de la variation linguistique sur ses trois plans: diatopique, diastratique et diaphasique. Dans la seconde partie, j'aborderai le volet proprement didactique. Pour gérer la variation dans le cadre de l'enseignement général du FLE, je proposerai la notion de norme pédagogique.

Types de variation en français

Variations diatopiques

La diffusion progressive du dialecte de l'Ile-de-France (le francien), d'abord dans les aires traditionnellement francophones, puis dans les régions où il remplaça d'autres langues (les dialectes occitans, le catalan, le corse, le basque, le breton, le flamand et les dialectes alsaciens), s'est traduite, d'une part, par la réduction fonctionnelle et le laminage des autres dialectes du français et des langues régionales, et d'autre part, par l'appropriation de la part du francien devenu langue nationale dominante de traits linguistiques issus des variétés qu'il a "glottophagisé"¹. Les expansions coloniales de la France au cours des dix-septième, dix-huitième et dix-neuvième siècles au-delà de l'Hexagone ont conduit à divers types de contacts linguistiques aboutissant à: 1. la formation outre-mer de variétés du français plus uniformes que les variétés populaires et régionales en usage alors dans la métropole, cas des variétés québécoises, acadiennes et louisianaises; 2. la création de nouvelles langues, les créoles dits à base lexicale française; 3. le développement de formes vernaculaires du français fortement marquées par les langues lo-

cales, cas de l’Afrique subsaharienne, par exemple. La typologie présentée dans le Tableau 1 montre la variété des rapports entre le français et d’autres langues et les types de phénomènes de contact conduisant à l’introduction de la variabilité diatopique.

L’utilisation croissante de textes authentiques même aux niveaux élémentaire et intermédiaire sert de vecteur pour l’introduction de traits linguistiques diatopiques qui ne font pas partie du FS. Comme je le montrerai par la suite, il ne s’agit évidemment pas de faire acquérir ces variantes aux apprenants mais de les leur faire lire et entendre tout en, si possible, les signalant et les commentant. Cette nouvelle responsabilité didactique des enseignants de FLE requiert une certaine connaissance

Tableau 1
Typologie de la situation du français en Francophonie

FRANÇAIS LANGUE VERNACULAIRE
Français langue vernaculaire traditionnelle et langue dominante: France du Nord, Québec, Communauté française de Belgique, Suisse romande Variation intralinguistique “normale” Contacts français et “patois” Français régional
Français langue vernaculaire adoptée et langue dominante: Régions “périphériques”: Occitanie, Bretagne bretonnante, Alsace, région de Dunkerque, Corse, Roussillon (région de Perpignan) Variation intralinguistique “normale” Contacts français et langues régionales
Français langue vernaculaire dominée par une autre langue: Canada hors Québec, Louisiane, Nouvelle Angleterre, Val d’Aoste Etiollement linguistique (language loss) Contact français et langue dominante Réintroduction du français standard par voie scolaire
FRANÇAIS LANGUE VEHICULAIRE OU OFFICIELLE
Coexistence avec un créole à base lexicale française Haïti, Louisiane, Antilles françaises et Guyane, Réunion, Maurice, Seychelles Influence du créole et création d’un continuum linguistique
Coexistence avec une ou plusieurs langues vernaculaires et véhiculaires locales Afrique subsaharienne Influence des langues locales Phénomènes liés à l’apprentissage imparfait du français
FRANÇAIS LANGUE SECONDE
Coexistence avec une langue officielle dominante et d’autres langues véhiculaires ou vernaculaires Liban, Maghreb
<div>(Valdman 1979)</div>

des diverses situations du français en Francophonie esquissées dans le Tableau 1 et la capacité d'identifier certains des traits diatopiques marquants, en priorité, ceux des communautés francophones voisines, par exemple les Cadiens pour les enseignants de la Louisiane. En ce faisant, les enseignants de FLE doivent éviter deux écueils dans la présentation des variantes diatopiques: 1. la caricature ou la stéréotypie; 2. l'application réductionniste de la notion de norme au seul FS.

Les variétés diatopiques du français sont trop souvent la cible de préjugés dévalorisants, par exemple, de nombreux enseignants américains ne commentent les particularités québécoises qu'en vue de provoquer l'amusement, voire l'hilarité (Auger et Valdman 1999). En fait, il n'est pas plus curieux pour les Québécois de dire *débarbouillette* au lieu de *gant de toilette*, *soulier* au lieu de *chaussures* ou *fèves* au lieu de *haricots* face aux Français que pour les Américains d'user de *apartment* au lieu de *flat* ou *elevator* au lieu de *lift* face aux Anglais; voir le Tableau 2 pour d'autres particularismes québécois.

L'inverse de la stéréotypie dévalorisante est l'attribution fautive de traits valorisants aux variétés diatopiques. John Ogden relève dans le français du Gabon l'utilisation du verbe *gagner* là où en FS on trouverait *avoir*. Il en déduit que cette particularité reflète une attitude plus positive envers les enfants: "‘Elle a gagné l'enfant,’ suggesting a sort of reward, might be considered to better express the African appreciation of children than does its more neutral continental counterpart" (344). Or il s'avère que ce trait lexical, largement répandu en Afrique francophone, comme l'atteste les données de *l'Inventaire des particularités lexicales du français en Afrique noire*

Tableau 2
Quelques exemples de québécismes;
particularités lexicales du québécois standard

Différences de lexèmes (mots ou expressions)	
une débarbouillette	un gant de toilette
un bleuet	une myrtille
un traversier	un ferry-boat
une fin de semaine	un weekend
Différences d'acceptions	
une fève (générique)	un haricot
un soulier (générique)	une chaussure
se déshabiller/se dévêtir	"enlever ses vêtements externes"
Calques	
la laine d'acier	"steel wool"
une balance	"balance (of an account)"

(AELIA), se retrouve aussi dans les créoles haïtien et louisianais et dans maints dialectes du nord de la France. Nous nous trouvons de toute évidence devant un conservatisme issu d'usages régionaux ou populaires.

La Notion de norme hors Hexagone

L'on tend à assimiler le français québécois à sa forme la plus déviante par rapport au FS, le joul. Or les linguistes québécois refusent avec force cette assimilation. Pour Martel et Cajolet-Laganière (17) le joul représente une sorte de déviance maximale qui isolerait le peuple québécois des autres francophones. Pour C. Poirier l'utilisation de cette variété populaire par certains écrivains lors de la Révolution tranquille représente "les débordements qui accompagnent les grands actes libérateurs, enclenchant un processus de reconnaissance *de facto* du français du Québec" (913). Il se dégage au Québec depuis une dizaine d'années la valorisation d'une certaine norme locale qui tout en se démarquant du FS l'accepte comme modèle général pour la Francophonie. Selon Martel et Cajolet-Laganière dès 1977 les professeurs de français de la province définirent la norme locale comme suit: "Que la norme du français dans les écoles du Québec soit le français standard d'ici. Le français standard d'ici est la variété de français socialement valorisée que la majorité des Québécois francophones tendent à utiliser dans les situations de communication formelle" (18-19). Claude Poirier précise que ce français québécois standard représente un compromis entre l'adoption de la norme métropolitaine et la reconnaissance de traits phonologiques et lexicaux locaux. En tant que norme, c'est-à-dire forme abstraite et idéalisée, il coiffe comme c'est le cas du FS, diverses variétés diatopiques, diastratiques et diaphasiques. Pour évacuer toute connotation puriste, cet auteur préfère au terme de FS celui de *français de référence* défini comme la variété reconnue par les grammairiens et lexicographes métropolitains mais contenant aussi certains termes provenant des variétés extra-hexagonales largement répandus, par exemple, le mot louisianais *bayou* ou les mots haïtiens et antillais *gaguère* et *gallodrome*, respectivement, qui désignent l'arène où sont organisés les combats de coqs, ainsi que l'acception subsaharienne de *torcher* ("éclairer avec une lampe-torche"). C'est par rapport à cette norme que se définissent les particularités des variétés intra- et extra-hexagonales.

Parce qu'il est maintenant balisé par des dictionnaires (*Dictionnaire du français Plus*, *Dictionnaire historique du français québécois*), le français québécois est la seule des variétés extra-hexagonales à pouvoir revendiquer le label de standard pour sa forme socialement valorisée. En concluant cette discussion, il convient de souligner qu'aucun des plus fervents défenseurs de cette norme ne conteste le statut du FS comme norme internationale de la Francophonie. Toutefois, la récente publication du *Dictionnaire universel francophone*, qui offre une large place à des particularités extra-hexago-

nales, semble indiquer que le très parisien FS illustré par le *Petit Larousse* ou le *Petit Robert*, par exemple, pourrait à long terme céder la place à une norme francophone véritablement internationale.

La Variation diastratique et diaphasique

Ce sont les variantes diastratiques et diaphasiques qui sont les plus difficiles à gérer du point de vue didactique. En effet, l'on a tendance à confondre les réalisations concrètes des variétés standard en situation d'énonciation informelle avec les variétés diastratiques socialement péjorées, le français populaire (FP) en France ou le jocal au Québec. Le célèbre linguiste français André Martinet disait que le FP est la variété de langue que les bourgeois attribuent à leur concierge mais dont ils se servent eux-mêmes dans la conversation quotidienne. Il convient donc de traiter ensemble la variation linguistique liée au statut socio-économico-culturel et aux conditions de production de la parole.

La distinction entre la langue de l'élite et celle des masses populaires existe depuis longtemps en France (Valdman 1982). Les premiers observateurs de la langue du peuple en avait une bien piètre opinion. Charles Nisard la caractérisait comme un produit anormal de la création qui ne méritait même pas l'appellation de dialecte puisqu'elle n'en avait ni l'unité, ni l'originalité, ni les règles. L'on opposera à ce jugement sévère l'opinion plus proche de nous de Pierre Guiraud qui voyait dans le parler du peuple la manifestation des tendances évolutives de la langue non entravée par les interventions des grammairiens et l'influence latinisante des puristes.

Cette caractérisation qui vise à l'objectivité neutre n'en est pas moins réductionniste puisqu'elle oppose deux entités distinctes basées sur des critères d'ordre socioculturel. En fait ce qu'on nomme FP n'est qu'un des deux pôles d'un continuum linguistique situé au croisement de deux axes, l'un diastratique—statut socioculturel—et l'autre diaphasique—situations d'énonciation ou, si l'on veut, degré de formalité de l'énoncé. Le FP n'est pas strictement parlant un sociolecte, mais il est vrai que chez un locuteur particulier plus les traits définis comme populaires sont fréquents et tendent à l'invariance, plus ce locuteur se situerait en bas de l'échelle sociale.

Le FP est caractérisé par une certaine organisation du discours, un lexique provenant de divers argots et, en particulier, par certains traits phonologiques et grammaticaux. Ce sont ces derniers (voir Tableau 3) qui retiendront notre attention ici.

Pour se convaincre que ces traits ne sont pas exclus du discours des Français cultivés il suffit de les écouter en ne faisant attention qu'à la forme. Les deux échantillons suivants proviennent de textes oraux produits sous des circonstances différentes en vue de leur diffusion à la radio par de hauts fonctionnaires de la République. Le premier a été

Tableau 3
Traits marquants du français dit populaire

Traits phonologiques

- Simplification des groupes de consonnes du type occlusive, *f* ou *v* + *r* ou *l*:
 l'aut' jour, quel chiff', ouv' la porte, une tab' basse, son onc'
- Intercalation de *e* muets absents de l'orthographe:
 un filmE marrant, un oursE blanc
- Elision du *l* des pronoms *il*, *ils* et (en une moindre mesure) *elle* et *elles*:
 i' sait pas c' qu'i' dit, i'z ent' (ils entrent) pas, a' (elle) veut pas
- Remplacement des adjectifs démonstratifs singulier par *c'te*:
 C'te match a été très dur.
 Tu connais c't' histoire

Traits grammaticaux

- Absence du négatif *ne*:
 je sais pas, on dit rien
- Utilisation de *on* pour *nous*:
 Qu'est qu'on fait? On sort?
- Reprise du pronom sujet et extraposition:
 Moi, ce livre, je l'ai pas lu.
 Les immigrés, ben bon, qu'est-ce qu'i' font, eux?
- Structures interrogatives
 - a. Antéposition et postposition
 Quand tu pars?
 Vous allez où?
 - b. Croisements avec *est-ce que* et effacement de *est-ce*:
 Quand est-ce que c'est que tu viens?
 Pourquoi que vous dites ça?
- Tendance à l'invariabilité des adjectifs et participes passés:
 Elle est gras comme un cochon; elle s'est mépris
- Substitution de *y* pour *lui* ou *elle* comme pronom indirect:
 J'y dirai à elle
- Décumul du pronom relatif et généralisation du complémenteur *que*:
 Mon mari que je suis sans nouvelles de lui.
 L'homme qu'il est venu avec.

prononcé par le Premier Ministre Lionel Jospin immédiatement à la suite de la victoire de l'équipe de football de France sur celle d'Italie lors de la Coupe du Monde 1998 après une session émouvante de tirs au but; le second a été produit par Lionel Stoleru, Ministre de l'Industrie dans le cabinet de Valéry Giscard d'Estaing, sous les conditions plus formelles de l'ancienne émission satirique "L'Oreille en coin" de France-Inter.

Texte 1²

Et donc, **ben**, après, c'est les pénalties, **quoi!** Michel Platini m'avait dit "les Italiens #gagnent jamais aux pénalties". (?) Et **nous on** a parfois perdu, **cont'** l'Allemagne, parfois gagné, **cont'** le Brésil. Bon, **on** est chez nous. Ça tombe bien, **quoi, hein?** (C'était mérité?) Ah, oui,

je crois que si si ç'avait, si on jugeait le football comme un match(E) de boxe aux points, la France aurait gagné aux points. Donc, elle a gagné aux pénalties.

Texte 2

Ah, oui, oui, oui. **On** était en voyage officiel à Moscou. **Les voyages officiels** c'est pas toujours gai, mais alors à Moscou, faut voir . . . Et, euh, #y avait un tête à tête euh ent' Giscard, Patolichev, minist' du commerce extérieur, donc, **on** (n')avait rien à faire. Alors, euh, **on** dit qu'est-ce qu'**on** va faire . . . et je dis à Gisc . . . (bonne question) je dis à Giscard, **tiens à Moscou**, je vais essayer euh d'aller acheter du caviar. Alors tout le monde **se marre** . . . parce que, comme chacun sait, le dernier endroit où on peut trouver du caviar, c'est en Russie. Et, euh, alors au point de vue argent, parce qu'**i'** faut **i'** faut que je vous explique comment ça marche. Alors quand on va en voyage officiel d'abord (Au cas où ça nous arriverait). Oui, c'est ça. **On** #dépense rien, puisqu'**on** est nourri logé, **hein**. C'est la moind' des choses, quand les gens vous accueillent, **i'** vous nourrissent et **i'** et **i'** vous logent . . . Et puis le consulat vous donne une allocation euh de séjour, donc que vous #dépensez pas . . . et qui est dans la monnaie du pays.

Stratégies didactiques pour gérer la variation linguistique

Sensibiliser les apprenants aux variétés diatopiques

Ce tour d'horizon rapide sur la variation du français en Francophonie, en et hors de France, montre que, si les francophones se comprennent lorsqu'ils utilisent des variétés standard s'alignant sur le FS, ils ne parlent pas cette langue avec les mêmes voix, c'est-à-dire qu'ils montrent des particularités en particulier sur les plans de la prononciation et le vocabulaire. Dans l'un de mes messages présidentiels publiés dans le *National Bulletin* (Valdman 1996), je plaçais pour une modeste ouverture envers la variation: "La présentation de documents authentiques, qui sert d'ancre aux approches actuelles de l'enseignement du FLE ne requiert-elle pas que l'on fasse écouter les voix réelles de la francophonie aux apprenants sans toutefois—et j'insiste là-dessus—leur demander de les imiter" (2)³. Jean-Marie Salien, tout en me faisant un procès d'intention comme défenseur de la suprématie de la norme hexagonale, adopte en fait une attitude plus timide:

The reputation of Professor Valdman for the defense of cultural identities notwithstanding, his assertion suggests, in a sense, the supremacy of Hexagonal French [...] The author of this article [J.M. Salien] believes that the imitation of Quebec French cannot be promoted because it would be

impractical and would invite too much confusion, not because it is altogether undesirable as a goal. (101)

The best approach is one that involves delaying the introduction of dialects until the college years, ideally after sufficient language skills have been attained [...] The best level for this introduction appears to be the fourth semester of college, preferably in a reading and conversation class. (100)

C'est précisément ce type d'attitude qui, avant l'émergence des approches communicatives, faisait retarder la pratique orale après la maîtrise des structures grammaticales de base et l'habileté de lire des textes littéraires et l'acquisition d'une bonne prononciation par des cours de phonétique corrective. Vu la déperdition des effectifs dans les cursus universitaires de français, ce n'est qu'une minorité des apprenants qui prendrait connaissance des voix réelles de la Francophonie et les élèves du niveau secondaire en seraient privés totalement.

S'il l'on veut véritablement faire entendre les voix variées de la Francophonie, il faut s'y prendre dès le départ mais, comme je le préconisais dans l'article cité, en se limitant à la présentation sans tenter de faire acquérir les particularismes diatopiques, à l'exception du cas spécial des communautés francophones américaines. Ainsi, est-il maintenant d'usage dans la plupart des manuels introductifs universitaires de présenter le vocabulaire estudiantin dans le cadre des universités québécoises plutôt que françaises. Etant donné l'homologie relative des structures universitaires québécoises et américaines cela a l'avantage de permettre aux apprenants de parler de leurs propres études plus aisément. Comme eux, par exemple, leurs homologues québécois doivent opter pour des mineurs et des majeurs et faire sanctionner leurs études universitaires par un baccalauréat. On pourrait aussi par le biais de notes culturelles leur faire savoir que les Québécois et les Québécoises insistent sur leur droit à la différence linguistique et culturelle, par exemple, préciser qu'ils ont des mots de chez eux comme ceux qui apparaissent au Tableau 2, qu'ils utilisent les mêmes mots mais en leur donnant des sens différents (les trois repas principaux de la journée s'appellent chez eux *le déjeuner*, *le dîner* et *le souper*), ou que certains actes de parole s'effectuent avec d'autres formules (quand quelqu'un dit merci on répond: *bienvenue* et non pas *je vous en prie*).

Au début, l'accent serait porté sur le lexique, mais les particularités phonologiques ne seraient pas négligées pour autant. Ainsi, dans un manuel de phonétique corrective destiné aux étudiants universitaires avancés (Valdman 1993), ces derniers apprennent que les Québécois ne prononcent pas les voyelles /i/, /y/ et /u/ comme les locuteurs de français standard hexagonal. Ils produisent une variante relâchée en syllabe fermée (*douce* [dus]) mais, comme c'est le cas en FS, une voyelle tendue en syllabe finale ouverte (*tout* [tu]). C'est d'ailleurs une innovation

méthodologique que certains enseignants de phonétique française plus conservateurs ne se sont pas gênés de désapprouver (Donaldson-Evans, compte-rendu de Valdman, *Bien entendu!*)⁴.

Réduire la variation pour la production: la notion de norme pédagogique

La Notion de norme pédagogique

Si l'on peut gérer la variation diatopique en offrant aux apprenants des échantillons représentatifs de textes authentiques dans lesquels figurent des particularités locales, il n'en va pas de même pour la variation diastatique qui, comme nous l'avons vu, est étroitement imbriquée avec la variation diaphasique. L'omission variable de la particule négative *ne* reflète à fois l'informalité de la situation énonciative et, si elle devient catégorique, un statut social inférieur. Pour gérer certaines des variables les plus marquées du français, j'ai avancé la notion de norme pédagogique (Valdman 1976).

Une norme pédagogique est définie par rapport à trois séries de critères: sociolinguistiques, épilinguistiques et acquisitionnels. Premièrement, du point de vue linguistique une norme pédagogique doit refléter le comportement observable des locuteurs de la langue cible. Par exemple, les variantes retenues comme modèle pour les apprenants doivent se classer parmi les plus fréquentes ou celles qui caractérisent le mieux les variétés diastatiques et diaphasiques ciblées.

Deuxièmement, sur le plan épilinguistique, c'est-à-dire, du point de vue de l'attitude des locuteurs de la communauté linguistique cible, les variantes retenues doivent s'accorder avec leur sentiment concernant ce qui constitue une norme appropriée pour telle ou telle catégorie sociale d'alloglottes. Par exemple, l'utilisation de la part d'alloglottes de traits associés au niveau de langue familier tels que l'omission de la particule négative *ne* choquerait provenant d'une personne censée avoir appris le français en milieu scolaire. D'autre part, l'appropriation de cette variante est perçue comme une intrusion puisque généralement les alloglottes ne participent pas aux réseaux de la communication vernaculaire, c'est-à-dire au sein du groupe familial, d'un groupe de voisinage, etc. L'aspect épilinguistique de l'élaboration d'une norme pédagogique comprend aussi les attitudes des apprenants eux-mêmes face au choix entre diverses variantes, en particulier dans le cadre de l'apprentissage formel de la langue étrangère. Le choix par ces apprenants des variantes associées à la variété normée de la langue cible se trouve conforté par la notion du marché linguistique (Bourdieu) selon laquelle l'apprentissage d'une langue étrangère s'avère plus rentabilisé lorsqu'il conduit à l'appropriation des variétés valorisées par les membres de la communauté linguistique cible.

Troisièmement, les variantes de la langue cible retenues à tel ou tel stade de l'apprentissage doivent être plus facile à apprendre. Une norme pédagogique dynamique doit tenir compte des déviations des apprenants par rapport aux modèles autochtones qui leur sont fournis. Ces déviations ou erreurs reflètent en fait les divers systèmes approximatifs qui tracent la mise en place de la version approchée de la langue cible. Vu la complexité des facteurs qui régissent l'apprentissage d'une langue étrangère et la difficulté d'évaluer la simplicité dans une perspective acquisitionnelle, ce dernier aspect de l'élaboration d'une norme pédagogique demeure le plus malaisé à cerner.

Illustration d'une norme pédagogique: les constructions interrogatives en français

Les structures interrogatives du français constituent un excellent cas de figure pour la démonstration de l'application des trois séries de critères qui sous-tendent l'élaboration d'une norme pédagogique. En effet, cet aspect de la morphosyntaxe montre une variabilité déconcertante pour un apprenant: à premier abord la langue semble offrir jusqu'à une vingtaine de variantes pour formuler des questions partielles, c'est-à-dire portant sur un élément de la phrase plutôt que sur le prédicat. J'illustre ce polymorphisme par une liste réduite de variantes des questions portant sur le complément adverbial locatif; l'une des séries d'exemples contient un syntagme nominal exprimé par un nom, l'autre par un pronom clitique, voir le Tableau 4.

L'ordre des variantes ci-dessous n'a nullement la prétention de refléter une quelconque gamme de complexité structurale. Cependant *in situ*, qui adhère à la structure canonique de la phrase en français, constituée de la séquence linéaire sujet + verbe + complément(s), semble se situer en bas d'une échelle de complexité tandis que l'inversion, qui comporte une

Tableau 4
Variantes de l'interrogation partielle

INVERSION	Où va Jean?	Où va-t-il?
	Où Jean va-t-il?	
EST-CE QUE	Où est-ce que Jean va?	Où est-ce qu'il va?
IN SITU	Jean va où?	Il va où?
ANTÉPOSITION	Où Jean va?	Où il va?
VARIANTES DE	Où ce que Jean va?	Où ce qu'il va?
EST-CE QUE	Où c'est que Jean va?	Où c'est qu'il va?
	Où ce que c'est que	Où ce que c'est
	Jean va?	qu'il va?
	Où que Jean va?	Où qu'il va?

double modification de cet ordre—antéposition de l’adverbe interrogatif et postposition du pronom clitique sujet—se situe au bout opposé.

Fréquence d’utilisation des variantes

Les structures interrogatives du français constituent, avec le diaphonème /ε/, la variable du français la mieux étudiée. Il existe de nombreuses études sociolinguistiques, voir A. Coveney (1996) pour un résumé de ces études. L’étude quantitative la plus représentative pour le français métropolitain demeure sans doute celle effectuée par P. Behnsted à partir d’un corpus oral, voir le Tableau 5. Les deux groupes de locuteurs de l’enquête de Behnsted utilisent le plus souvent la structure perçue comme populaire et relâchée, l’antéposition. Cependant les données de cette enquête révèlent deux lignes de partage très nettes: premièrement, la fréquence élevée des variantes d’*est-ce que* absente du style formel des locuteurs de la classe moyenne et sa faible réalisation dans leur style informel stigmatisent les locuteurs de la classe ouvrière; deuxièmement, la haute fréquence de l’*inversion* marque le parler formel de la classe moyenne. Le classement sociolinguistique traditionnel des variantes, qui place l’inversion en haut de l’échelle et les variantes d’*est-ce que* en bas, se trouve ainsi conforté.

Tableau 5
Fréquence relative des questions partielles
dans un corpus de français parlé

Type de construction		Classe ouvrière	Classe moyenne	
			Informel	Formel
ANTÉPOSITION	Où tu vas? Où Jean va?	36%	46	10
IN SITU	Tu vas où? Jean va où?	12	33	25
EST-CE QUE				
Est-ce-que	Où est-ce que tu vas?	8	12	3
	Où est-ce que Jean va?			
Que	Où qu’ tu vas?	26	—	—
C’est que	Où c’est qu’ tu vas?	3	4	—
Que c’est que	Où que c’est que tu vas?	6	—	—
INVERSION				
Simple	Où vas-tu?		3	47
	Où sont passés mes cigares?	9	2	12
Avec copie pronominale	Où Jean va-t-il?	—	—	3
		(N-587)	(N-446)	(N-436)
(Behnsted 1973)				

Aspect épilinguistique: auto-évaluation

P. Behnsted demanda aussi aux enquêtés appartenant à la classe moyenne d'estimer la fréquence d'utilisation des quatre variantes qu'ils utilisèrent le plus. Il découvrit que leur attitude normative les conduisait à sous-estimer l'utilisation des variantes stigmatisées mais, en revanche, à surestimer la proportion des variantes valorisées, voir le Tableau 6. Ces jugements subjectifs correspondent directement au classement sociolinguistique des questions partielles et à leur valeur stylistique: la fréquence de l'*inversion* descend en flèche lors du passage du style formel au style informel tandis que la *in situ* remonte avec le changement de style inverse. D'autre part, les Français de la classe moyenne s'entendent généralement pour valoriser l'inversion, pour caractériser *est-ce que* comme neutre, *in situ* comme familière et l'*antéposition* comme populaire ou relâchée et pour stigmatiser les variantes d'*est-ce que* comme franchement vulgaires.

Aspect acquisitionnel

Le polymorphisme que présentent les structures interrogatives du français et la complexité relative de certaines des variantes, en particulier l'inversion, provoque la production d'un grand nombre de structures déviantes chez des apprenants alloglottes (Valdman 1976). L'on retrouve diverses surgénéralisations provoquées par la fausse segmentation de formules figées contenant l'inversion, par exemple, à partir de la formule *Comment t'appelles-tu?* des formes déviantes telles que *Il s'appelle comment t'appelles-tu?* et *Comment il s'appelles-tu?* pour *Comment s'appelle-t-il?* ou *Comment est-ce qu'il s'appelle-t-il?*

Dans une étude réalisée au début des années soixante-dix (Valdman 1976), je notais une forte proportion de questions partielles caractérisées par l'antéposition chez des apprenants américains qui n'avaient eu d'autres modèles que l'inversion et *est-ce que* lors d'interactions commu-

Tableau 6
Fréquence relative des questions partielles; estimation d'un groupe de locuteurs de la classe moyenne

Type de construction	Utilisation effective	Estimation
ANTÉPOSITION	,47	,30
IN SITU	,35	,20
EST-CE QUE	,15	,19
INVERSION	,03	,30

(Behnsted 1973)

nicatives simulées en salle de classe. J'en concluais qu'il s'agissait là de formes créatives, ce qui laisse supposer que l'antéposition constituerait la variante la plus disponible du point de vue acquisitionnel. Elle refléterait la première étape de la mise en place d'un système approximatif se rapprochant progressivement des modèles présents dans les données auxquelles sont exposés les apprenants.

Contraintes pragmatiques et discursives sur le choix de variantes interrogatives

Au contraire de la variation phonologique, il est rare que la variation syntaxique ne reflète que des distinctions d'ordre diatopique et diaphasique (Blanche-Benveniste; Coveney 1997). Déjà Fromaigeat tentait de tracer des liens entre certains traits pragmatiques, sémantiques et stylistiques et les deux variantes valorisées, *est-ce que* et *l'inversion*. Cette problématique a été reprise récemment par des études variationnistes par Coveney (1996). Ce chercheur observa que dans les énoncés oraux le choix entre les diverses variantes utilisées par un locuteur particulier dans une situation énonciative précise dépendait d'une interaction à premier abord déconcertante entre multiples facteurs phonologiques, syntactiques, sémantiques, pragmatiques, discursifs et sociolinguistiques. Ainsi est-il difficile de pouvoir prendre en compte toutes ces variables dans l'élaboration d'une norme pédagogique.

Cependant il est important d'emblée de déconstruire la notion solidement ancrée dans les manuels de grammaire traditionnels selon laquelle la fonction canonique des structures interrogatives est d'obtenir des renseignements. Il faudrait, à partir d'exemples tirés de textes écrits et oraux authentiques, illustrer les diverses fonctions pragmatiques et discursives de ces tournures, voir le Tableau 7.

Vers une norme pédagogique variable et dynamique

Les divers critères épilinguistiques désignent *l'inversion*, la plus valorisée des variantes, comme celle qui serait la plus appropriée pour l'acquisition formelle du FLE. Cependant, la faible fréquence de cette variante, sa nature marquée du point de vue diaphasique et, surtout, sa complexité relative la rendent peu compatible pour l'acquisition d'une certaine pratique courante de la langue.

En revanche, sa production spontanée chez des apprenants désigne *l'antéposition* pour une acquisition initiale. C'est aussi la variante soumise à moins de contraintes sémantiques et fonctionnelles (Coveney 1996: 227). Mais son statut sociolinguistique défavorisé la rend peu recommandable comme variante ciblée pour une norme pédagogique. Elle fonctionnerait plutôt comme amorce pour la mise en place d'*est-ce que*. A ce stade de l'apprentissage de la langue où le lexique doit recevoir la priorité serait soulignée l'acquisition des adverbes, pronoms et adjectifs in-

Tableau 7
Fonctions discursives et pragmatiques des structures dites "interrogatives"

-
- Conseil: Comment fait-on une demande de congé de maladie?
 - Demande d'action: Quand est-ce qu'on part? (équivalent à: Bon, alors, on part? Bon, mettons-nous en route.)
 - Rappel: Qu'est-ce que j'avais fait l'été dernier? J'étais moniteur dans une colonie de vacances.
 - Questions dites rhétoriques: Qui ne se trompe jamais? (= Tout le monde se trompe quelquefois);
 Mais qu'est-ce vous voulez qu'on fasse? (équivalent à: Il n'y rien à faire.)
 - Clarification: On discutait pour savoir qui veut faire du vélo . . . Vélo c'est quoi?
 C'est faire des randonnées à vélo.
 - Echo: A: . . . et sinon qu'est-ce que tu fais d'autre?
 B: Sinon qu'est-ce que je fais d'autre? A vrai dire je fais pas grand-chose.
 - Echo plus demande de clarification ou expression de surprise:
 A: Elle est partie hier.
 B: Elle est partie quand?
 - Demande de renseignement multiple:
 Ils se sont mariés quand? Ils se sont rencontrés comment? Il habite où maintenant?
 - Introduction d'un nouveau thème:
 . . . l'économet . . . alors ça consiste en quoi?, eh ben, ça consiste euh . . .
 - Pré-annonce d'une information:
 Tu sais pourquoi il l'a pas eu? Parce qu'il avait oublié de mettre la ceinture.
 - Pré-annonce rituelle dans les plaisanteries, calembours, devinettes:
 Quelle est la couleur d'un tiroir quand il n'est pas fermé?
 —Il est tout vert.
 - Post-annonce conclusive:
 Tu vois ce que je veux dire?
-

(Exemples adaptés de Coveney 1996)

terrogatifs (*comment, où, quand, pourquoi; qui, quoi; quel, lequel*). Ces éléments seraient utilisés dans des phrases du type canonique *Sujet + Verbe + Complément*: *Quand tu rentres?, Avec qui tu sors?, Quel jour nous sommes?.* Les expressions lexicalisées courantes contenant l'inversion, telles que *Comment allez-vous?, Quelle heure est-il?,* forment des agglomérats acquis au même titre que des mots individuels et non pas comme des constructions syntaxiques. Elles consistent ainsi des éléments du vocabulaire de base.

Cette construction interrogative introductive serait progressivement éliminée pour la production orale au profit d'*est-ce que*. Non seulement cette construction est-elle neutre du point de vue sociolinguistique mais,

du point de vue acquisitionnel, par rapport à l'*antéposition*, elle implique seulement l'adjonction d'un marqueur interrogatif: où *est-ce que* ton frère travaille?. Comme je l'ai suggéré (Valdman 1976), cet agglomérat se rapproche du fonctif *do* de l'anglais qui entre dans les constructions interrogatives et qui, dans les phrases portant sur un élément syntaxique particulier—et contenant de ce fait un adverbe ou pronom interrogatif, occupe la même position qu'*est-ce que*:

Where **did** she go?

Où **est-ce qu'**elle est allée?

A ce stade de la mise en place des variantes interrogatives l'*inversion* continuerait à entrer dans les agglomérats (*Comment allez-vous?*, *Quelle heure est-il?*).

L'apprentissage de l'*inversion* se placerait au troisième stade et coïnciderait avec l'introduction de la production écrite. Les apprenants connaîtraient déjà cette tournure puisqu'ils l'auraient observée dans les textes authentiques présentés pour la compréhension. Les modalités de la transition d'*est-ce que* à l'*inversion* pour la production écrite dépendent de nombreux facteurs didactiques, par exemple, le niveau des étudiants, la longueur de la période d'enseignement, les objectifs particuliers qui doivent être laissés à l'appréciation des enseignants. Sans doute voudront-ils établir un lien entre la formalité du style et le choix de structure interrogative, l'*inversion* allant mieux avec l'utilisation de *vous*.

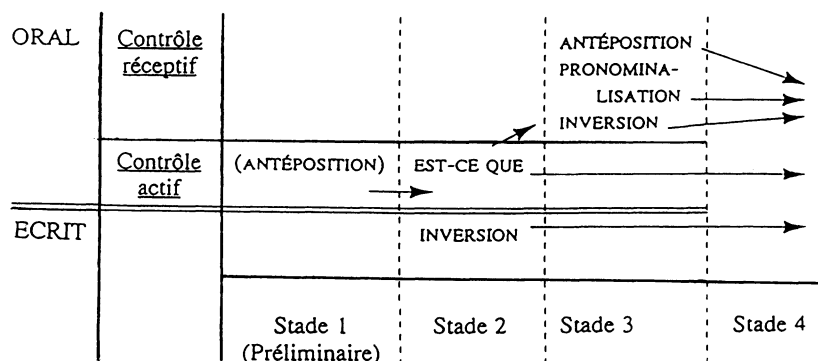
C'est à un stade plus avancé que seraient introduites pour la production orale l'*antéposition* et *in situ* qui, bien que les plus fréquentes dans le parler ordinaire des Français des classes moyennes comme le montre le Tableau 5, sont perçues par eux comme familières ou vulgaires. De toute manière, dans une approche communicative s'appuyant sur des échantillons de textes et de parole authentiques, elles commenceraient à apparaître avec une fréquence croissante. Il s'agirait alors pour les enseignants de sensibiliser les apprenants aux relations entre les traits structuraux présents dans ces échantillons, les fonctions pragmatiques et discursives des divers éléments lexicaux et grammaticaux qu'ils contiennent et les facteurs sociolinguistiques du contexte général de leur production d'une part, et ces tournures d'autre part (voir la Figure 1 pour la représentation graphique de cette stratégie didactique). Il est évident que cela ne pourrait prendre la forme d'indications explicites que là où les descriptions et analyses le permettent. Mais, malheureusement, celles-ci n'en sont qu'au stade initial eu égard au faible intérêt que, jusqu'à une période récente, les linguistes ont porté aux facteurs pragmatiques, discursifs et sociolinguistiques. Il en découle que, par prudence, la priorité sera accordée à l'observation et l'analyse de ces tournures plutôt qu'à leur production. Comme le montre le Tableau 7, les fonctions et les valeurs pragmatiques des constructions dites interrogatives sont variées et il est malaisé, voire même impossible, de pouvoir formuler des règles précises permettant de prévoir l'utilisation d'une forme précise pour une fonction particulière.

Son incorporation, en partie, dans un manuel introductif (Valdman et Pons) apporte la preuve que cette stratégie prudente est réalisable. En outre, ce manuel, comme son sous-titre l'indique bien, se distingue par sa grande ouverture au monde francophone marquée par l'introduction de variantes diatopiques.

Gérer la variation dans l'enseignement du FLE aujourd'hui requiert de la part des professeurs tout d'abord une connaissance des divers paramètres de cette variation: lieu, facteurs sociaux, niveaux de langue et style. Ensuite cela requiert un normativisme éclairé, c'est-à-dire une attitude tolérante mais réaliste envers la variation linguistique. Il faut naviguer judicieusement entre le Scylla d'un puriste rétrograde et le Charybde d'un laisser-aller irréfléchi. Comme je le disais dans le message présidentiel cité précédemment (Valdman 1996: 2), le normativisme éclairé que je préconise n'implique nullement le rejet du FS comme supra-norme puisqu'elle est reconnu comme modèle pan-francophone même par les linguistes québécois qui revendiquent leur droit à la différence linguistique. D'autre part, il est utopien de poser comme objectif l'acquisition par les apprenants de la capacité de modifier leur discours selon la situation énonciative que possèdent les locuteurs provenant d'une région particulière de la Francophonie: celui qui apprend une langue étrangère ne peut en avoir comme cible qu'une forme neutralisée qui ne correspond en fait à aucune norme native *stricto sensu*.

Comme il existe encore des communautés francophones aux États-Unis, faire connaître leurs voix aux apprenants américains permet de lier l'apprentissage du français aux sous-cultures qui font partie du patrimoine culturel des États-Unis. Cela nous permet de démontrer ainsi qu'en Louisiane et en Nouvelle Angleterre le français n'est pas totale-

**Figure 1. Mise en place d'une norme pédagogique dynamique:
le cas des structures interrogatives du français**



ment une langue étrangère et que, comme l'espagnol dans certaines régions et certains centres urbains, c'est une langue de proximité. Enfin, en montrant les diverses relations entre le FS et ses diverses variétés, cela nous donne l'occasion d'élargir la gamme des objectifs éducatifs de l'enseignement du FLE et contribue à asseoir l'apprentissage d'une langue étrangère comme une matière fondamentale dans la formation des jeunes Américains.

INDIANA UNIVERSITY

Notes

¹Dans son ouvrage, *Linguistique et colonialisme: petit traité de glottophagie*, le sociolinguiste français Louis-Jean Calvet crée le terme de "glottophagie" pour décrire le processus par lequel la langue du conquérant se substitue à celle d'un peuple dominé en s'octroyant les fonctions génératrices de prestige et de pouvoir. La langue dominée dont les locuteurs deviennent progressivement bilingue est réduite au rôle de vernaculaire et est vouée à disparaître à long terme.

²Le symbole # indique l'omission de la particule négative *ne*.

³En tronquant cette citation et en la transformant en une déclaration, Salien en fait une déclaration plus catégorique que je ne l'entendais: "L'enseignement du FLE [...] requiert que l'on fasse écouter les voix réelles de la Francophonie aux apprenants sans toutefois—et j'insiste là-dessus—leur demander de les imiter".

⁴Dans son compte-rendu Mary Donaldson-Evans (547) conteste la présentation de variantes diatopiques, par exemple, l'arrondissement du *r* devant les voyelles arrondies chez les locuteurs haïtiens et antillais: "Do students really need to know what happens to [r] before front rounded vowels in the Antilles?" En fait ce censeur introduit une erreur car le paragraphe qu'elle critique déclare que cette variante se retrouve devant *toute* voyelle arrondie: "Devant les voyelles arrondies, il [le *r*] est remplacé par [w] (Valdman 1993: 80)." Christiane Laeuffer, qui, au contraire de Donaldson-Evans, est à la fois spécialiste de phonétique et locutrice native, estime que l'introduction de variantes diatopiques représente une innovation positive:

While standard French serves as the main reference for the description of the language, a somewhat simplified and regularized, yet accurate and unmarked, pronunciation is taught, based on a so-called pedagogical norm. Thus a pronunciation identical or close to the southern French *Loi de Position* is adopted initially for mid vowels to allow students to concentrate on a stable, nondiphthongized articulation rather than precise quality addressed later. The (mostly phonological) transcription is adjusted accordingly. The lexical and morphological use of phonological oppositions is stressed and illustrated throughout. Important geographical, social, and stylistic variants are noted and practiced. (379)

Références

- AELIA. *Inventaire des particularités lexicales du français en Afrique noire*. Paris: AUPELF-ACCT, 1980.
- Auger, Julie et Albert Valdman. "Letting French Students Hear the Diverse Voices of Francophony." *Modern Language Journal* (in press).
- Behnsted, Peter. *Viens-tu, est-ce que tu viens? Formen und Strukturen des direkten Fragesatzes im Französischen*. Tübingen: Gunter Narr, 1973.
- Blanche-Benveniste, Claire. "La Notion de variation linguistique dans le français parlé." *Langue Française* 115 (1997): 19–29.

- Bourdieu, Pierre. *Ce que parler veut dire*. Paris: Fayard, 1982.
- Calvet, Louis-Jean. *Linguistique et colonialisme: petit traité de glottophagie*. Paris: Payot, 1974.
- Coveney, Aidan. *Variability in Spoken French*. Exeter: Elm Bank Publications, 1996.
- _____. "L'Approche variationnelle et la description de la grammaire du français: le cas des interrogatives." *Langue Française* 115 (1997): 88–100.
- Dictionnaire du français Plus, à l'usage des francophones d'Amérique*. Éd. A. E. Shiaty. Montréal: Centre Educatif et Culturel, 1988.
- Dictionnaire universel francophone*. Éd. Michel Guillou et Marc Moignon. Paris: Hachette, 1997.
- Dictionnaire historique du français québécois*. Éd. Claude Poirier. Québec: Presses de l'Université Laval, 1998.
- Donaldson-Evans, Mary. *Compte rendu de Bien entendu! Introduction à la prononciation française*, par Albert Valdman. *Modern Language Journal* 77 (1993): 547.
- Fromageat, E. "Les Formes de l'interrogation en français moderne: leur emploi, leur signification et leur valeur stylistique." *Vox Romania* 3 (1938): 1–47.
- Guiraud, Pierre. *Le Français populaire*. Que Sais-je? 1172. Paris: PUF, 1965.
- Laeuffer, Christiane. *Compte rendu de Bien entendu! Introduction à la prononciation française*, par Albert Valdman. *French Review* 68 (1994): 379–80.
- Martel, Pierre et Hélène Cajolet-Laganière. "Oui . . . au français québécois standard." *Interface* 16.5 (1995): 14–25.
- Nisard, Charles. *Etudes sur le langage populaire de Paris et de sa banlieue*. Paris: Vieweg, 1872.
- Ogden, John. "French in Gabon." *Contemporary French Civilization* 8 (1984): 339–48.
- Poirier, Claude. "Vers une nouvelle représentation du français du Québec: les vingt ans du Trésor." *French Review* 71 (1998): 912–29.
- Salien, Jean-Marie. "Quebec French: Attitudes and Pedagogical Perspectives." *Modern Language Journal* 82 (1998): 95–102.
- Valdman, Albert. "Variation linguistique et norme pédagogique dans l'enseignement du français langue étrangère." *Bulletin de la Fédération Internationale des Professeurs de Français* 12–13 (1976): 52–64.
- _____. Avant-propos. *Le Français hors de France*. Éd. Albert Valdman. Paris: Champion, 1979. 5–18.
- _____. "Français standard et français populaire: sociolectes ou fictions." *French Review* 56 (1982): 218–27.
- _____. *Bien entendu! Introduction à la prononciation française*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall, 1993.
- _____. Letter from the President. *American Association of Teachers of French National Bulletin* 21.4 (1996): 1–5.
- Valdman, Albert et Cathy Pons. *Chez nous: introduction au monde francophone*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall, 1997.